

Kratzmann, Jens; Pohlmann-Rother, Sanna

Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 855-876



Quellenangabe/ Reference:

Kratzmann, Jens; Pohlmann-Rother, Sanna: Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 6, S. 855-876 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-104802 - DOI: 10.25656/01:10480

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-104802>

<https://doi.org/10.25656/01:10480>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 6

November/Dezember 2012

■ *Thementeil*

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

■ *Allgemeiner Teil*

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den 1970er und 80er Jahren

Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Vertrauen als pädagogische Grundkategorie

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Vertrauen als pädagogische Grundkategorie. Einführung in den Thementeil 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Vertrauen in der erziehungswissenschaftlichen Forschung 772

Marina Zulauf Logoz

Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Vertrauen und Profession. Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive auf
theoretische Ansätze und empirische Analysen 799

Inka Bormann

Vertrauen in Institutionen der Bildung oder: Vertrauen ist gut – ist Evidenz
besser? 812

Birgit Bütow

Sexuelle Gewalt in der Heimerziehung. Ein Versuch, die pädagogische Kategorie
des Vertrauens in die Analyse einzuführen 824

Allgemeiner Teil

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Ferne Spiegel? Durkheim, Schumpeter und Weber und die Wertedebatte in den
1970er und 80er Jahren 837

<i>Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother</i>	
Ethnische Stereotype im Kindergarten? Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei	855

<i>Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler</i>	
Publizieren als Netzwerkstrategie. Die Gesamtausgabe der Werke Pestalozzis bei Cotta	877

Besprechungen

<i>Kai S. Cortina</i>	
Herbert Altrichter/Katharina Maag Merki (Hrsg): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem	898

<i>Robert Kreitz</i>	
Kirsten Meyer: Bildung	900

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen	904
Impressum	U 3

Table of Contents

Topic: Trust as a Fundamental Pedagogical Category

Melanie Fabel-Lamla/Nicole Welter

Trust as a Fundamental Pedagogical Category. An introduction 769

Sylke Bartmann/Nicolle Pfaff/Nicole Welter

Trust in Educational Research 772

Marina Zulauf Logoz

Bonding, Trust, and Self-Confidence 784

Melanie Fabel-Lamla/Sandra Tiefel/Maren Zeller

Trust and Profession. An educational-scientific perspective on theoretical approaches and empirical analyses 799

Inka Bormann

Confidence in Institutions of Education or: Trust is good – is evidence better? ... 812

Birgit Bütow

Sexual Violence in Residential Education. An attempt at introducing the pedagogical category of trust into the analysis 824

Contributions

Achim Leschinsky/Patrick Ressler

Distant Mirrors? Durkheim, Schumpeter, and Weber and the debate on values during the 1970s and 80s 837

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother

Ethnic Stereotypes in Kindergarten? Attitudes of kindergarten teachers towards immigrants from Turkey 855

Barbara Caluori/Rebekka Horlacher/Daniel Tröhler

Publishing as Network Strategy. Cotta's complete edition of Pestalozzi's works 877

Book Reviews	898
New Books	904
Impressum	U3

Preiserhöhung ab Heft 1/13

Ab Heft 1/2013 wird der Abopreis nur für institutionelle Abnehmer auf EUR 174,00 für 6 Hefte im Jahr (zzgl. Versandkosten), bzw. EUR 199,00 für 6 Hefte + 1 Beiheft im Jahr (zzgl. Versandkosten) angehoben.

Mitteilungen der Redaktion

Frau Dr. Berit Ötsch hat zum 31. Juli 2012 die Redaktionsassistentenz der Zeitschrift für Pädagogik abgegeben. Die Herausgeber und die Redaktion danken ihr für drei Jahre großes Engagement und hervorragende Zusammenarbeit. Die Arbeit wird fortgeführt von Herrn Christian Krause.

Mit dem 1. Januar 2013 erscheint die Zeitschrift für Pädagogik im Verlag Beltz Juventa.

Begutachtung 2011/2012

Die Herausgeber und Herausgeberinnen sowie die Redaktion der Zeitschrift für Pädagogik danken den folgenden Gutachterinnen und Gutachtern für die Beurteilung eingereichter Manuskripte von August 2011 bis Juli 2012.

Frank Achtenhagen
Stefan Albisser
Thomas Alkemeyer
Herbert Altrichter
Klaus Beck
Roland Becker-Lenz
Fabienne Becker-Stoll
Matthias Baer
Franz Baeriswyl
Dietrich Benner
Esther Berner
Horst Biedermann
Inka Bormann
Dorit Bosse
Walter Brehm
Friedhelm Brüggen
Micha Brumlik
Anton Bucher
Ute Clement
Michael Corsten
Isabell Diehm
Daniel Dietschi
Hartmut Ditton
Franz Eberle
Thomas Eckert
Edgar Forster
Barbara Friebertshäuser
Eckhardt Fuchs
Detlev Garz
Wolfgang Gippert
Edith Glaser
André Gogoll

Mechthild Gomolla
Philipp Gonon
Cornelia Gräsel
Hans-Ulrich Grunder
Andrea Haenni-Hoti
Martin Hartmann
Helmut Heid
Martin Heinrich
Friederike Heinzel
Stephanie Hellekamps
Anna Henkel
Aiga von Hippel
Stephan Hirschauer
Andreas Hoffmann-Ocon
Rebekka Horlacher
Klaus-Peter Horn
Wolfgang Jütte
Jochen Kade
Bernhard Kalicki
Gisela Kammermeyer
Wassilis Kassis
Heidemarie Kemnitz
Elke Kleinau
Uta Klusmann
Michael Knoll
Hans-Christoph Koller
Susanne Kraft
Volker Kraft
Sabine Krolak-Schwerdt
Marianne Krüger-Potratz
Volker Ladenthin
Alfred Langewand

Georg Lind
Vanessa Lux
Kai Maaz
Christoph Maeder
Christine Mayer
Klaus Meisel
Gabriele Mentges
Astrid Messerschmidt
Gerhard Minnameier
Roland Mugerauer
Markus Neuenschwander
Fritz Oser
Fritz Osterwalder
Jürgen Overhoff
Christine Pauli
Karl-Josef Pazzini
Birgit Pepin
Manuela Pietraß
Brita Rang
Alexandra Retkowski
Norbert Ricken
Markus Rieger-Ladich
Carsten Rohlf
Charlotte Röhrner
Bettina Rösken
Hans-Günther Roßbach
Jörg Ruhloff
Wolfgang Sander
Alfred Schäfer
Niclas Schaper
Pia Schmid
Joel Schmidt

Bernhard Schmidt-Hertha
Friedemann Schmoll
Barbara Schneider-Taylor
Bernard Schneuwly
Josef Schrader
Knut Schwippert
Astrid Seltrecht
Stefanie Stadler Elmer

Krassimir Stojanov
Claudia Strobel
Barbara Thies
Frank Tosch
Ulrich Trautwein
Rainer Treptow
Daniel Tröhler
Stefan Ufer

Florian Waldow
Gabi Weigand
Gabriele Weiss
Christine Wiezorek
Egbert Witte
Stefan C. Wolter
Christoph Wulf
Jörg Zirfas

Beilagenhinweis: Dieser Ausgabe der Z.f.Päd. liegt ein Prospekt des Waxmann Verlags, Münster, des Kohlhammer Verlags, Stuttgart, des Juventa Verlags Weinheim und das Jahresinhaltsverzeichnis 2012 bei.

Jens Kratzmann/Sanna Pohlmann-Rother

Ethnische Stereotype im Kindergarten?

Erzieherinnenhaltungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Zusammenfassung: Dieser Beitrag greift die Diskussion um die Bedeutung von Stereotypen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund für deren Bildungserfolg auf. Anhand von qualitativen Interviews mit 10 Erzieherinnen aus der BiKS-Studie¹ wird der Frage nachgegangen, inwieweit sich in deren Haltungen Stereotype gegenüber Kindern mit türkischem Migrationshintergrund und deren Familien zeigen. Die Interviews wurden auf der Grundlage eines Modells, das Stereotype als mehrdimensionales Konstrukt auffasst, inhaltsanalytisch ausgewertet und vergleichend analysiert. Berichtet werden die Ergebnisse der vergleichenden Analyse sowie ein Extremgruppenvergleich zweier kontrastierender Fälle. Die Analysen zeigen sehr differenzierte Haltungen von Erzieherinnen auf, stereotype Haltungen finden sich nur vereinzelt.

1. Zur Bedeutung ethnischer Stereotype für den Bildungsverlauf

Es ist ein international gut abgesicherter Befund, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Aufnahmeland schlechtere Bildungschancen haben (Heath & Birnbaum, 2007; Kao & Thompson, 2003). Im europäischen Raum zeigt sich dies vor allem bei Zuwandererfamilien aus der Türkei, darunter auch in Deutschland (Crul & Vermeulen, 2003; Worbs, 2003). Obwohl Zuwanderer aus der Türkei bereits seit vielen Jahren in Deutschland leben, bleiben diese Unterschiede auch über die Generationen hinweg bestehen (Segeritz, Walter & Stanat, 2010). Bereits auf den ersten Stufen des deutschen Bildungssystems deuten sich differierende Bildungsverläufe durch einen späteren Eintritt in den Kindergarten und erhöhte Zurückstellungsquoten vom Schulbesuch an (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010; Becker, 2009).

Gründe für diese migrationsgekoppelten Unterschiede sind zum einen auf *individueller Ebene* zu finden, z.B. aufgrund von mangelnden Sprachkenntnissen (Bellin, 2009; Heinze, Herwartz-Emden & Reiss, 2007), einem anderen Investitionsverhalten (Nauck, 2004) oder differierenden Erziehungsvorstellungen (Leyendecker, Yağmurlu, Citlak, Dost & Harwood, 2009). Nach der These der *institutionellen Diskriminierung* (Gomolla & Radtke, 2002) verursacht aber auch das Schulsystem anteilig die schlechteren Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Demnach sind Zuwan-

1 Diese Veröffentlichung wurde ermöglicht durch eine Sachbeihilfe der Deutschen Forschungsgemeinschaft (Kennz.: FA 650/1-1 und -2) im Bamberger Forschungsprojekt BiKS „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter“ (FOR 543). Wir danken den an der Studie teilnehmenden Kindern, Erzieherinnen, Eltern und Lehrkräften für ihre Teilnahme und allen im Rahmen der Datenerhebungen eingesetzten Studierenden für ihre engagierte Mitarbeit.

derer alleine schon dadurch benachteiligt, dass ihre Herkunftssprache und -kultur im deutschen Bildungssystem nicht anerkannt werden und Zuwanderer somit zusätzliche Hürden überwinden müssen (Gogolin, 2003). Strukturelle Ansätze sehen schließlich die *Zusammensetzung von Schulklassen* als einen bedeutenden Faktor für die Erklärung von Leistungsunterschieden der Kinder (Ditton & Krüskens, 2006; van der Slik, Driessen & de Bot, 2006).

In Deutschland kaum erforscht ist jedoch die Bedeutung von Stereotypen gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund für deren Bildungserfolg. Es wird vermutet, Kinder mit Migrationshintergrund würden von Seiten der Lehrkräfte mit *Stereotypen* konfrontiert und erhielten keine gerechte Beurteilung ihrer Leistungen, was zu den niedrigeren Bildungserfolgen beiträgt. Weiter wird befürchtet, dass solch eine Konfrontation mit Stereotypen das Selbstbewusstsein, das Selbstwertgefühl und die Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigt (Niesel, 2009).

1.1 Was sind Stereotype?

Ethnische Stereotype werden im Allgemeinen verstanden als „alle generalisierten Meinungen über eine nach ethnischen Kriterien bestimmte Gruppe als Ganzes bzw. über einzelne Personen aufgrund der Zuschreibung zu einer solchen Gruppe“ (Ganter, 1997, S. 5). Worchel und Rothgerber (1997) formulierten jedoch eine Kritik an dieser gängigen Definition des Stereotyps als Charakteristik, die einer bestimmten Gruppe zugeschrieben wird. Sie sehen darin eine Engführung, da sich diese Definition nur auf eine Person einer bestimmten Gruppe bezieht und die Gruppe als Ganzes nicht berücksichtigt wird. Alternativ entwerfen sie ein Modell, in dem Stereotype als mehrdimensionales Konstrukt aufgefasst werden. Demnach sind bei Stereotypen fünf Dimensionen zu unterscheiden: der Inhalt des Stereotyps (content), die zugeschriebene Gruppe (social category), die wahrgenommene Homogenität (homogeneity), die Bewertung des Stereotyps (interpretation) und die Deutlichkeit des Stereotyps (salience). Ob die Haltungen von Pädagoginnen und Pädagogen durch Stereotype geprägt sind, lässt sich demnach nicht einfach mit ja oder nein beantworten, sondern es ist vielmehr zu unterscheiden, was der Inhalt des Stereotyps ist, wem dieser Inhalt zugeschrieben wird, ob dieser Inhalt allen Personen dieser Gruppe zugeschrieben wird, wie dieser Inhalt bewertet wird und wie deutlich dieser Inhalt bei der zugeschriebenen Gruppe zu erkennen ist.

1.2 Auswirkungen von Stereotypisierung auf den Bildungserfolg von Zuwanderern

Auswirkungen von Stereotypisierung lassen sich im Kontext von Bildungsinstitutionen auf mehreren Ebenen vermuten. Zunächst ist hier die Entscheidung für den Übertritt in die Sekundarstufe zu nennen, die in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich geregelt ist. Die Empfehlung der Lehrkraft in der Grundschule hat dabei unterschied-

lich starkes Gewicht (Faust, 2005; Harazd, 2007) und eröffnet für die Lehrkräfte einen unterschiedlich großen Handlungsspielraum (Pohlmann, 2009). Vorstellbar wäre, dass Lehrkräfte bei der Beurteilung der Schüler die ethnische Zugehörigkeit als Kriterium für ihre Empfehlung nehmen, da fehlende Diagnoseinstrumente zu Unsicherheiten bei der Beurteilung von Leistungen und negativen Beurteilungen von Mehrsprachigkeit führen (Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe & Krämer, 2006).

Ein weiterer Einflussfaktor von Stereotypisierung auf den Bildungserfolg ist die Befürchtung auf Seiten der von Stereotypen Betroffenen, in Leistungssituationen einem negativen Stereotyp zu entsprechen. Anhand von Experimenten konnte gezeigt werden, wie eine Konfrontation mit negativen Stereotypen und die Vermittlung des Gefühls, in einer Prüfungssituation zu sein, die Testergebnisse beeinflussen (Steele, 1997; Walton & Spencer, 2009). Dieses Phänomen ist unter der Bezeichnung *stereotype threat* bekannt und ausführlich beschrieben worden (Schofield, Alexander, Bangs & Schauenburg, 2006). Folgen des *stereotype threats* sind schlechtere Leistungen, Vermeidung von Herausforderungen im betreffenden Bereich oder mangelnde Identifikation mit dem Bereich (Alexander & Schofield, 2008). Alleine das Gefühl stereotypisiert zu werden oder die Angst davor, das Stereotyp zu bestätigen, reichen demnach aus, um den Bildungserfolg zu verringern. Es wäre demnach Aufgabe von Pädagoginnen und Pädagogen, das Gefühl der Stereotypisierung zu vermeiden (Walton & Spencer, 2009). Weitergehende Studien haben gezeigt, dass der *stereotype threat* am stärksten bei Schülern wirksam ist, die sich selbst stark mit der eigenen ethnischen Gruppe identifizieren (Cole, Matheson & Anisman, 2007; Deaux et al., 2007; Herman, 2009). Ein Bewusstsein über ethnische Stereotype lässt sich bereits bei 6-Jährigen finden und nimmt mit steigendem Alter zu. Es führt bereits bei 6- bis 10-jährigen Kindern dazu, dass sie sich in Testsituationen mehr anstrengen, aber dennoch schlechtere Ergebnisse erzielen (McKown & Weinstein, 2003).

Ein dritter Faktor, der die Bildungserfolge beeinflussen könnte, sind niedrigere Erwartungen der Lehrkräfte. Wird von einer ethnischen Gruppe weniger erwartet, so werden weniger Leistungsanforderungen gestellt und die Leistungen schlechter bewertet, was sich dann wiederum negativ auf die Leistungsentwicklung und das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler auswirkt (Schofield et al., 2006).

1.3 Stereotype gegenüber Zuwanderern aus der Türkei

Die Inhalte von Stereotypen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei wurden bisher aus verschiedenen Perspektiven untersucht. In einer Befragung von Deutschen zu Stereotypen über Türken und Deutsche wurden Türken beispielsweise als primitiv, traditionsgebunden, gemeinschaftsorientiert, gefährlich oder männerdominiert beschrieben. Unterschiede zu Deutschen gab es nicht in der Anzahl negativer, sondern in der Anzahl positiver Stereotype zugunsten der Deutschen (Kahraman & Knoblich, 2000). Aber auch Türken haben positive und negative Stereotype über sich selbst. Sie beschreiben sich beispielsweise als prahlend, unpünktlich, führungsstark, familiär oder gastfreundlich, wobei diese Aussagen meist wieder relativiert werden. Viele können jedoch überhaupt

nichts typisch Türkisches nennen (Schultz, 2001). Ebenso tauchen Stereotype in Fernsehserien auf, in denen Türken als familiär, Machos, religionsbestimmt, kriminell oder terroristisch (Reich & Spitzner, 2009), oder in Cartoons, in denen sie korrupt, religiös, aggressiv oder fundamentalistisch dargestellt werden (Erensü & Adanali, 2004).

Jedoch gibt es einige Belege, dass stereotype Vorstellungen gegenüber Zuwanderern aus der Türkei nicht zutreffend sind. Beispielsweise bezeichnen sich nur 14% der türkischstämmigen Zuwanderer in Deutschland als sehr und 53% als eher religiös, der Rest als eher nicht oder nicht religiös (Sauer & Halm, 2009). Ebenso wurde das Bild der unterdrückten türkischen Ehefrau, die der Autorität der Männer ausgesetzt ist, anhand eines Vergleichs selbsteingeschätzter Kontrollüberzeugungen bei Schülerinnen und Schülern widerlegt, bei dem sich keine Unterschiede zwischen deutschen und türkischen Mädchen zeigten (Schepker & Eberding, 1996). Weiterhin kann eine feingliedrige Beobachtungsstudie eine patriarchale hierarchische Autoritätsstruktur in türkischen Familien nicht bestätigen. Vielmehr hatten die Mütter sich in Kommunikationsprozessen viel stärker gegenüber dem Vater durchgesetzt (Huls, 2000).

1.4 *Stereotype auf Pädagogenseite*

Studien zu Stereotypen auf Pädagogenseite sind rar. Bildungsbiografien von Zuwanderern aus der Türkei liefern Hinweise auf stereotype Vorstellungen von Lehrkräften. Demnach sind manche Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund dauerhaft mit einem Zweifel an ihrer Leistungsfähigkeit und Pauschalisierungen, die allen Türken bestimmte Eigenschaften zuweisen und keine Individualität zugestehen, konfrontiert worden (Dietrich, 2001; Kolinsky, 2000). Die Ergebnisse eines Experiments, in dem Grundschullehrkräften Essays von Viertklässlern vorgelegt wurden, die anteilig mit fiktiven türkischen und mit fiktiven deutschen Namen versehen waren, bestätigten diese Erfahrungen. Die Essays von vermeintlich türkischen Autoren wurden signifikant schlechter beurteilt als die Essays vermeintlich deutscher Autoren, die Effekte waren aber recht klein (Sprietsma, 2009). Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch in Experimentalstudien zur Bewertung der fachlichen Qualifikation von fiktiven Bewerbern deutscher und türkischer Herkunft (Baltes & Rudolph, 2010). Zum anderen wurden jedoch in einer Gegenüberstellung von Schulnoten und Übergangsempfehlungen mit den Ergebnissen von Leistungstests keine Hinweise auf ethnische Diskriminierungen bei der Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe gefunden (Ditton & Krüsken, 2006; Kristen, 2006).

Eine Analyse von Lehrerhaltungen gegenüber soziokultureller Vielfalt anhand eines qualitativen Forschungsansatzes mit 26 deutschen und französischen Lehrkräften ergab, dass Migranten von deutschen Lehrerinnen und Lehrern als ethnisch „Andere“ gesehen und Kultur als strukturierende Erklärungshilfe für Schulleistungen eingesetzt wird. Kulturelle Lebensstile werden dabei als sich homogen gegenüberstehend konstruiert. Bei französischen Lehrerinnen und Lehrern gab es diese Abgrenzung nach der Herkunftskultur kaum (Sievers, 2009).

Eine US-amerikanische Studie erfasste Stereotype gegenüber Schwarzen, Weißen und Asiaten auf Lehrerseite in einer Kombination offener und geschlossener Verfahren. Hier wurden Asiaten positivere Eigenschaften zugeschrieben als Schwarzen oder Weißen, es fanden sich jedoch keine Unterschiede zwischen Schwarzen und Weißen. Ebenso wurden keine systematischen Unterschiede von Stereotypen nach ethnischer Herkunft der Lehrer gefunden. Offene Verfahren deuten aber darauf hin, dass Vorstellungen über ethnische Gruppen sehr komplex und heterogen sind (Chang & Demyan, 2007).

Weitere Studien aus der US-amerikanischen Forschung zeigen jedoch den übereinstimmenden Befund, wonach die eigenethnische Gruppe von Lehrkräften positiver eingeschätzt wird als bei nicht übereinstimmender ethnischer Herkunft, was sich bereits in der Kindergartenzeit zeigen lässt (Downey & Pribesh, 2004; Ehrenberg, Goldhaber & Brewer, 1995). Die Tatsache, dass in deutschen Kindergärten und Schulen kaum Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationshintergrund beschäftigt sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 77; Fuchs-Rechlin, 2010), kann so betrachtet als ein struktureller Nachteil für Kinder mit Migrationshintergrund gesehen werden.

Über die Herstellung ethnischer Differenz durch Erzieherinnen im Kindergarten besteht in Deutschland bisher noch ein erhebliches Forschungsdesiderat. Da sich bisherige Studien zur Bedeutung von Stereotypen für den Bildungserfolg in den allermeisten Fällen auf Kinder und Jugendliche im Schulalter beschränken, lässt sich die Frage stellen, ob bereits Kinder im Vorschulalter und deren Eltern mit ethnischen Stereotypen konfrontiert werden. Es gibt bisher lediglich vereinzelt Hinweise, in denen deutlich wird, dass ethnische Differenzen in alltäglichen Interaktionssituationen im Kindergarten eine Rolle spielen (Diehm & Kuhn, 2005). Studien zu Stereotypen auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher fehlen bisher gänzlich. Es konnte jedoch gezeigt werden, dass zumindest das Gefühl, von Erzieherinnen stereotypisiert zu werden, bereits bei Eltern türkischsprachiger Herkunft von Kindern im vorschulischen Alter vorhanden ist (Kratzmann, 2011). Insofern könnten bereits im Kindergarten Grundlagen für ethnische Kategorisierungen gelegt werden, die sich auf Bildungsprozesse, Bildungsentscheidungen und den weiteren Bildungsverlauf auswirken.

1.5 Zusammenfassung und Fragestellung

Insgesamt betrachtet lassen sich deutliche Hinweise darauf finden, dass ethnische Stereotype den Bildungsverlauf von Kindern und Jugendlichen, die einer stereotypisierten Gruppe angehören, beeinflussen. Besonders anfällig scheinen dabei Kinder und Jugendliche zu sein, die sich stark mit der eigenen ethnischen Gruppe identifizieren. Bisherige Studien konzentrieren sich jedoch auf Kinder und Jugendliche im Schulalter sowie deren Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung ethnischer Zugehörigkeiten in der Kindertagesstätte ist bisher kaum etwas bekannt. Möglicherweise werden hier bereits Grundsteine für ethnische Kategorisierungen gelegt, die sich im weiteren Bildungsverlauf verfestigen und somit die Bildungslaufbahnen von Kindern mit Migrationshintergrund beeinträchtigen. Dieser Beitrag stellt deshalb die Frage, inwieweit eine Konfron-

tation mit ethnischen Stereotypen in der Kindertagesstätte vorhanden ist. Anhand von qualitativen Interviews wird der Frage nachgegangen, inwieweit das pädagogische Personal im Kindergarten stereotype Haltungen gegenüber türkischen Migrantenkindern und deren Familien zeigt.

2. Methode

2.1 Stichprobe

Die Fragestellung wurde anhand von offenen Leitfadeninterviews mit Erzieherinnen bearbeitet. Bei diesen Erzieherinnen handelt es sich um eine Substichprobe des längsschnittlich angelegten Projekts „Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vor- und Grundschulalter (BiKS)“. Es wurden nur Erzieherinnen aus der Gesamtstichprobe von 97 Erzieherinnen berücksichtigt, die zumindest ein Kind türkischsprachiger Herkunft² aus einer qualitativen Elternbefragung (vgl. dazu Kratzmann, 2011) der BiKS-Stichprobe betreuten. Nach diesem Kriterium kamen 20 Erzieherinnen für die Teilstudie in Frage. Ausgeschlossen wurden Erzieherinnen, die bereits zu früheren Zeitpunkten der Längsschnittstudie nicht auskunftsbereit waren, die gerade erst die Gruppe übernommen hatten oder bei denen das Kind türkischsprachiger Herkunft nicht mehr an der Studie teilnahm. Damit verblieben elf Erzieherinnen, mit denen Kontakt aufgenommen wurde. Neun davon waren zu dieser zusätzlichen vertiefenden Befragung bereit, zwei verweigerten die Teilnahme. Auffällig war hierbei, dass sich die dazugehörigen Eltern türkischsprachiger Herkunft sehr negativ bezüglich der Unterstützung durch diese beiden Erzieherinnen (die die Befragung verweigerten) geäußert hatten. Die Substichprobe ist deshalb in zweifacher Hinsicht selektiv, da zum einen wenig auskunftsbereite und zum anderen von Eltern türkischsprachiger Herkunft kritisierte Erzieherinnen zu gering repräsentiert sind. Aufgrund dieser Selektivitäten können hier keine quantifizierenden Aussagen getroffen werden. Als Ausgleich für die beiden Verweigerungen wurde eine weitere Erzieherin hinzugezogen, die zwar kein Kind türkischsprachiger Herkunft mehr aus der qualitativen Elternbefragung in der Gruppe hatte, jedoch angegeben hatte, neun türkische Kinder in der Gruppe zu betreuen. Damit umfasst die Substichprobe insgesamt zehn Erzieherinnen, fünf in Bayern und fünf in Hessen.

2.2 Erhebungsinstrumente und Durchführung

Die offenen Leitfadeninterviews waren aufgrund der Verknüpfung zu einer anderen qualitativen Studie in BiKS spezifisch auf Kinder mit türkischem Migrationshinter-

2 Die türkischsprachige Herkunft wurde definiert über die Erstsprachlichkeit der Eltern. Mindestens ein Elternteil musste erstsprachlich mit der türkischen Sprache aufgewachsen sein.

grund ausgerichtet und verfolgten neben der hier behandelten auch andere Fragestellungen. Der Leitfaden umfasste nach einem offenen Einstieg verschiedene Fragebereiche mit obligatorischen und fakultativen Fragen. Die Themen des Leitfadens beziehen sich u.a. auf die Einflüsse von Kindern mit türkischem Migrationshintergrund auf den Kindergartenalltag (z.B. Integration der Kinder in der Gruppe, Thematisierung der Erstsprache), auf das Sprachniveau und die Sprachförderung dieser Kinder (z.B. spezielle Förderprogramme) sowie auf die Einschulung und den Einschulungszeitpunkt dieser Kinder (z.B. Schulfähigkeitskriterien). Es wurde nicht explizit nach ethnischen Stereotypen in Bezug auf Kinder mit türkischem Migrationshintergrund gefragt. Lediglich am Ende wurde gefragt, ob die Erzieherinnen glauben, dass Kinder mit türkischem Migrationshintergrund im Bildungssystem diskriminiert würden. Eine direkte Thematisierung zu einem früheren Zeitpunkt des Interviews hätte vermutlich zu sozial erwünschten Antworten geführt.

2.3 Auswertung

Die Interviews wurden vollständig inhaltsanalytisch ausgewertet und vergleichend analysiert. Dabei orientierten wir uns an der von Mayring (2003) vorgeschlagenen Methode der qualitativen Inhaltsanalyse. Dieses Verfahren hat gegenüber tiefergehenden Verfahren, wie z.B. der objektiven Hermeneutik, den Vorteil, die Interviews durch das stärker klassifizierende Vorgehen miteinander vergleichbar zu machen. Zudem ist es mit diesem Verfahren möglich, das gesamte Interview in den Blick zu nehmen und somit dominante Haltungen der Erzieherinnen herauszufiltern. Das Verfahren erlaubt allerdings keine vertiefenden Interpretationen (vgl. Flick, 2011). Dennoch entschieden wir uns dafür, da es unser Ziel war, die Unterschiedlichkeit der Haltungen von Erzieherinnen und Erziehern gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund aufzuzeigen. Hierzu musste eine Vergleichbarkeit der Interviews hergestellt werden.

Wir gingen dabei in allen Schritten mit zwei unabhängig arbeitenden Codierern vor, deren Codierungen und Bewertungen auf Übereinstimmung geprüft wurden. Bei nicht übereinstimmenden Codierungen und Bewertungen erfolgte die Entscheidung im Diskurs. Erster Schritt war die Codierung aller Aussagen, die Informationen über Eigenschaften, Verhaltensweisen etc. von türkischen Familien beinhalten (Anteil Übereinstimmung: 0,62). In einem zweiten Schritt wurden auf der Grundlage des von Worchel und Rothgerber (1997) entworfenen fünfdimensionalen Modells (vgl. 1.1) induktiv aus dem Interviewmaterial heraus Ausprägungen aus diesen theoriegeleiteten Kategorien gebildet.³ Für jede der codierten Textstellen wurde eine Einschätzung der Ausprägung auf diesen fünf Dimensionen vorgenommen (Anteil Übereinstimmung: 0,77).

3 Es zeigte sich im Laufe der Auswertung, dass sich die Dimension „Deutlichkeit“ aus den Aussagen nicht einschätzen ließ. Diese Dimension wurde deshalb nicht bei der Auswertung berücksichtigt.

Im Ergebnisbericht werden zentrale Inhalte des auf diese Weise codierten und kategorisierten Interviewmaterials dargestellt. Daran schließt sich ein Vergleich kontrastierender Fälle an. Dieser Extremgruppenvergleich wird vorgenommen, um die gesamte Bandbreite möglicher stereotyper Haltungen in den Interviews aufzuzeigen. Legt man das fünfdimensionale Modell zugrunde, konnten die deutlichsten und aussagekräftigsten Unterschiede zwischen den Fällen in der Bewertung des Stereotyps und in der wahrgenommenen Homogenität festgestellt werden. Für den Extremgruppenvergleich wurden deshalb Fälle gewählt, die sich in diesen Dimensionen möglichst stark unterschieden. Die Tabellen 1 und 2 zeigen die Anteile an Codings aus den einzelnen Interviews, die den verschiedenen Ausprägungen der Dimensionen „Bewertung“ und „wahrgenommene Homogenität“ zugeordnet wurden. Es wurde ein Fall gewählt, der sich durch überdurchschnittlich viele negative Bewertungen und überdurchschnittlich viele undifferenzierte Aussagen auszeichnete (*Generalisierende, negativ gefärbte Haltung, Interv. 10*). Der Anteil negativer Aussagen lag in diesem Fall bei 0,93 gegenüber 0,75 in der Gesamtgruppe, und bei einem Anteil von 0,7 der Codings wurden die Inhalte allen oder dem Großteil der Zuwanderer aus der Türkei zugeschrieben. Insgesamt lag der Anteil solch generalisierender Aussagen lediglich bei 0,4. Gegenübergestellt werden zwei Fälle, die überdurchschnittlich viele neutrale Aussagen (Anteil: 0,57 bzw. 0,67 gegenüber 0,17 in der Gesamtgruppe) enthielten und die zudem in allen Codings innerhalb der Gruppe der Zuwanderer aus der Türkei differenzierte Aussagen trafen (*Differenzierte, neutrale Haltung, Interv. 7 und Interv. 5*).

	Positiv	Negativ	Neutral	Anzahl Codings
Interv. 1	0,25	0,38	0,38	8
Interv. 2	0,09	0,83	0,09	69
Interv. 3		0,75	0,25	4
Interv. 4		0,78	0,22	18
Interv. 5 (neutrale Haltung)		0,43	0,57	7
Interv. 6	0,20	0,50	0,30	10
Interv. 7 (neutrale Haltung)		0,33	0,67	9
Interv. 8	0,13	0,69	0,19	16
Interv. 9	0,25	0,63	0,13	8
Interv. 10 (Negativ gefärbte Haltung)	0,02	0,93	0,05	43
Gesamt	0,08	0,75	0,17	192

Tab. 1: Anteil der Codings in den eingeschätzten Kategorien in der Dimension „Bewertung“

	Alle	Großteil	Teils/ teils	Individuell differenziert	Anzahl Codings
Interv. 1	0,13	0,13	0,25	0,50	8
Interv. 2	0,30	0,06	0,23	0,41	69
Interv. 3		0,25	0,50	0,25	4
Interv. 4	0,33		0,33	0,33	18
Interv. 5 (differenzierende Haltung)			0,86	0,14	7
Interv. 6	0,50		0,20	0,30	10
Interv. 7 (differenzierende Haltung)			0,56	0,44	9
Interv. 8	0,38		0,44	0,19	16
Interv. 9	0,13		0,13	0,75	8
Interv. 10 (generalisierende Haltung)	0,54	0,16	0,14	0,16	43
Gesamt	0,33	0,07	0,28	0,33	192

Tab. 2: Anteil der Codings in den eingeschätzten Kategorien in der Dimension „wahrgenommene Homogenität“

3. Ergebnisse

Im folgenden Ergebnisteil werden zunächst die wichtigsten Inhalte der Aussagen (Tabelle 3) in einer vergleichenden Analyse deskriptiv berichtet und durch Zitate aus den Interviews veranschaulicht.

	Fehlende Sprach- kenntnisse/ Bedeutung der Erstsprache	Fehlende Integration/ Abgrenzung unter- einander	Mangelnde Unter- stützung/ Kommuni- kation	Förderung/ Schul- vorbereitung/ Fürsorglich- keit	Dominanz des Mannes/ Zurück- haltung/ Ängstlichkeit	Sonst.	Anzahl Codings
Interv. 1	0,38			0,13		0,50	8
Interv. 2	0,23	0,28	0,23	0,01	0,03	0,22	69
Interv. 3	0,50		0,50				4
Interv. 4	0,39	0,11	0,17	0,11	0,22		18
Interv. 5	0,14	0,57		0,14		0,14	7
Interv. 6	0,30		0,10	0,10	0,10	0,40	10
Interv. 7	0,33		0,11	0,22	0,22	0,11	9
Interv. 8	0,38	0,06	0,31	0,19		0,06	16
Interv. 9	0,13	0,13	0,25	0,13		0,38	8
Interv. 10	0,40	0,04	0,07	0,02	0,02	0,44	43
Gesamt	0,31	0,15	0,17	0,07	0,05	0,25	192

Tab. 3: Anteil der Codings in den eingeschätzten Kategorien in der Dimension „Inhalte“

3.1 Vergleichende Analyse

Fehlende deutsche Sprachkenntnisse und Bedeutung der Erstsprache

Die befragten Erzieherinnen äußern eine ganze Bandbreite von Eigenschaften und Verhaltensweisen, die sie türkischen Familien zuschreiben. Besonders auffällig ist die häufige Nennung der fehlenden Deutschkenntnisse der türkischen Kinder und Eltern, die von allen Erzieherinnen thematisiert werden. Die Sprachschwierigkeiten werden überwiegend als negativ bewertet, da Verständigungsprobleme auftreten, die u.a. die Kooperation mit den Eltern erschweren oder die Arbeit in der Gruppe behindern können, wenn Anweisungen oder Erklärungen von den Kindern nicht ausreichend verstanden werden.

Einige Erzieherinnen beschreiben deutsche Sprachkenntnisse undifferenziert „als Manko“ (Interv. 8) aller türkischen Familien: *„Unsere Eltern sprechen allgemein ganz, ganz, ganz schlecht. Also es ist sehr, sehr schwierig überhaupt nur ein Gespräch zu führen. Aber ich weiß auch von früher, man braucht einen Dolmetscher bei Elterngesprächen. Ohne das geht es überhaupt nicht. Und es ist auch sehr schwierig, ganz einfache Dinge zu vermitteln“* (Interv. 10).

Andere Erzieherinnen haben dagegen ein weit differenzierteres Bild und nehmen die Deutschkenntnisse der türkischen Familien „ganz unterschiedlich“ (Interv. 4) wahr: *„Es gibt türkische Eltern, die sprechen sehr gut Deutsch, und dann gibt es natürlich türkische Eltern, die sprechen fast gar kein Deutsch“* (Interv. 1). Inwieweit die Kinder über deutsche Sprachkenntnisse verfügen, hängt nach Ansicht dieser Erzieherinnen insbesondere von den familiären Hintergründen (Beherrschen die Eltern die deutsche Sprache? Wie lange leben die Kinder in Deutschland? (Interv. 8)), der Wohngegend (Leben sie unter Deutschen oder isoliert in Gegenden mit überwiegend Migrantenfamilien? (Interv. 2)), vom Alter, von der Dauer des Kindergartenbesuchs und auch davon ab, ob die Kinder Geschwister haben, durch die sie mit dem Lernen der deutschen Sprache bereits in Berührung gekommen sind (Interv. 2):

„Es kommt natürlich drauf an, ob die Eltern zuhause auch deutsch reden, oder ob sie nur türkisch sprechen. Wie lange die Kinder natürlich schon in der Einrichtung sind. Ob sie erst neu dazu gestoßen sind oder ob sie schon von drei Jahren ab die Einrichtung besuchen und natürlich auch, ja, von der eigenen Intelligenz“ (Interv. 1).

Auch den Elternteilen schreiben einige Erzieherinnen die fehlenden Sprachkenntnisse nicht gleichermaßen zu. Vor allem die Frauen hätten mit Sprachproblemen zu kämpfen, während die Väter *„meistens ein bisschen mehr Deutsch können, weil sie ja arbeiten“* (Interv. 10). Da die Erzieherinnen meist Kontakt mit Müttern hätten, stelle die Sprache auch in der Zusammenarbeit und im täglichen Austausch eine Hürde dar: *„Diese Tür- und Angelgespräche, die sind bei den deutschen mehr als bei den türkischen Eltern. Weil ja eben die Mütter, so ist es halt immer wieder, weil sie so wenig verstehen. Und dann sind es halt immer nur so Bruchstücke“* (Interv. 2).

Die sprachlichen Schwierigkeiten führen einzelne Erzieherinnen auf die hohe Bedeutung, welche die türkischen Eltern ihrer Muttersprache beimessen, zurück. Auch im Vergleich zu Migranten anderer Herkunft habe die Muttersprache bei den türkischen Zuwanderern *„sehr viel Wertigkeit“* (Interv. 4), was sich bei den Kindern auf eine ge-

ringe Motivation auswirken könne, Deutsch zu lernen. Auch bezüglich dieses Aspekts werden die türkischen Familien überwiegend differenziert wahrgenommen: *„Ich habe Eltern, die hierher kommen, die mit mir gut Deutsch sprechen und dann auch mit dem Kind, solange ich dabei bin, Deutsch sprechen. Und ich habe aber auch andere Eltern, die eben kommen und die mich schon selber nicht verstehen können oder wollen und dann, sobald sie an der Tür sind, ihr Kind auf Türkisch ansprechen und das [Kind] hat dann gar nicht den Anreiz, Deutsch zu sprechen“* (Interv. 4).

Fehlende Integration und Abgrenzung untereinander

In etwas mehr als der Hälfte der Interviews wird teils den türkischen Kindern, teils aber auch ihrer gesamten Familie eine fehlende oder geringe Bereitschaft, sich in die deutsche Gesellschaft zu integrieren, zugeschrieben. In vier Interviews wird dieses Thema gar nicht angesprochen. Die fehlende oder geringe Integrationsbereitschaft wird teilweise undifferenziert bei allen, teilweise aber auch nur bei einzelnen türkischen Kindern bzw. Familien wahrgenommen und übereinstimmend negativ bewertet. Einige Erzieherinnen haben sehr gegensätzliche Erfahrungen gemacht, woraus ein differenziertes Bild resultiert. Sie sehen einen Zusammenhang zwischen der Integrationsbereitschaft türkischer Familien und ihrer Verbundenheit mit der türkischen Tradition:

„Das ist sehr ambivalent. Sehr gute, sehr schlechte [Erfahrungen]. Schwierig. [...] Die Eltern, die sehr verwurzelt sind in ihrer islamischen Tradition, mit denen bleibt es manchmal schwierig und die, die sich öffnen und die einfach vom Intellekt her auch bereit sind da das deutsche Leben anzunehmen, da ist es besser“ (Interv. 4).

Der Wille sich zu integrieren zeigt sich nach der Auffassung einiger Erzieherinnen auch an der Motivation der Eltern, an Sprachkursen teilzunehmen. So gebe es eine *„ganze Menge“* Fördermaßnahmen, die zwar angeboten, aber *„zum Teil gar nicht angenommen werden“* (Interv. 5). Vor allem türkische Mütter, die anders als ihre Männer häufig keiner Erwerbstätigkeit nachgehen und deshalb geringe Deutschkenntnisse hätten (Interv. 2), würden kaum an diesen Kursen teilnehmen: *„Nur das Problem ist halt, dass die Mütter meistens sagen, sie haben keine Zeit. Oder sie dürfen nicht. Das gibt es auch noch. Oder wenn es halt abends stattfindet, dürfen sie erst recht nicht“* (Interv. 2). Die geringe Offenheit gegenüber der deutschen Kultur stößt teilweise auf Unverständnis: *„Ich denke mir halt, weil sie sich zu sehr in ihrem Clan zurückziehen. Ich denke mir, wenn sie zugänglicher wären und sich mehr öffnen würden, dann würde das auch viel besser klappen“* (Interv. 2).

Mangelnde Unterstützung und geringe Kommunikationsbereitschaft

Ein mangelndes Unterstützungsverhalten und eine geringe Kommunikationsbereitschaft auf Seiten der Eltern werden von acht Erzieherinnen thematisiert. Diese Eigenschaften werden von den Befragten überwiegend differenziert als individuelle Merkmale aufgefasst, die sie bei türkischen genauso wie bei deutschen Eltern bemerken. Inwieweit die Erzieherinnen Unterstützung und Wertschätzung von den türkischen Familien erfahren (z.B. Teilnahme an Veranstaltungen, Vorbereitung von Spielenachmittagen), hänge viel mehr von den Sprachkenntnissen und damit verbunden von der Integrationsbereitschaft

der türkischen Eltern ab: „*Das läuft immer wieder darauf hinaus, dass es die Familien sind, die eben Deutsch schon im Elternhaus sprechen, wo selber die Mütter berufstätig sind, die kommen auch und die anderen kommen eben nicht. Die so in ihrer Kultur zusammenhocken, die kommen nicht*“ (Interv. 4).

Eine andere Erzieherin stellt das deutlich geringere Interesse türkischer Eltern an der Arbeit im Kindergarten heraus. Türkische Eltern würden nur „*ganz vereinzelt*“ – und in den meisten Fällen auch nur die Väter – an Bastelnachmittagen oder Informationsabenden teilnehmen. Diese seien „*dann eventuell mal für eine halbe Stunde oder so da. Weil [...] es heißt dann immer: Ich habe Schicht*“ (Interv. 2). Trotzdem, ergänzt diese Erzieherin, „*kommt es auf die Person drauf an*“. Auch innerhalb der Gruppe türkischer Eltern gäbe es einige, die Interesse haben und sich engagieren, während andere eine gleichgültige Haltung zeigen, keine Fragen stellen und ihr Kind im Kindergarten einfach abgeben möchten (Interv. 2).

Hohe Bedeutung der Schulvorbereitung und Fürsorglichkeit

Von nahezu allen Erzieherinnen werden die Fördereinstellungen sowie die Erwartungen türkischer Eltern an die Bildungsziele des Kindergartens thematisiert. Teils werden die Aussagen dazu von den Befragten negativ und teils neutral bewertet. Auffällig ist, dass die meisten Erzieherinnen diese Eigenschaft den türkischen Eltern eher undifferenziert zuschreiben und wenige Abstufungen vornehmen.

So würden türkische Migrantenfamilien auffällig häufig von der pädagogischen Arbeit im Kindergarten die Förderung schulnaher Fähigkeiten, wie das Lernen von Buchstaben und Zahlen, erwarten. Daneben werde der Kindergarten „*zum Teil auf das Deutschlernen reduziert*“ (Interv. 6), was einige Erzieherinnen kritisieren. Teilweise sei es schwierig, den türkischen Eltern das pädagogische Konzept ihrer Arbeit nahe zu bringen (Interv. 8) und die Bedeutung spielerischen Lernens in offenen Situationen für die Entwicklung der Kinder aufzuzeigen. Dies liege nicht nur an sprachlichen Hürden, sondern an anderen Erziehungs- und Fördervorstellungen der türkischen Eltern: „*Dann kommt zum Teil die Frage, ja, was machen sie denn jetzt? Sie müssen doch das Kind da hinsetzen und dann müssen sie doch mit dem lernen, wo wir dann sagen, na ja, das Kind lernt doch beim Spielen. Da ist doch so viel, was wir selbst, wenn wir nur ein Bild malen, lernen wir die Farben, und wenn wir Glück haben, lernen wir noch ein paar Formen und eine Jahreszeit und weiß ich nicht, zählen können wir dabei auch noch irgendwas*“ (Interv. 6).

Der Kindergarten solle vor allem zu den Kulturtechniken hinführen und auf das kognitive Lernen in der Schule vorbereiten. Der Institution Schule würden diese Eltern zudem mehr Anerkennung und Respekt entgegenbringen als der pädagogischen Arbeit der Erzieherinnen (Interv. 2). Die Förderung und Unterstützung der türkischen Kinder durch das Elternhaus wird von den Erzieherinnen unterschiedlich eingeschätzt. Einige nehmen die häusliche Förderung nicht optimal wahr, sehen diese Defizite aber bei deutschen und türkischen Familien gleichermaßen: „*Ich denke, es ist genau wie bei deutschen Eltern, es gibt Eltern, die einfach, ich will nicht sagen, wenig Interesse haben, die vielleicht manches einfach nicht wissen, die nicht wissen, dass ein Kind gefördert*

werden kann. Die nicht wissen, dass Fernsehen nicht gut für die Entwicklung ist. Die meinen, ihrem Kind Gutes zu tun, wenn sie es vor den Fernseher setzen, weil es dann vielleicht die Sprache besser versteht. Aber die gibt es bei deutschen Eltern genauso“ (Interv. 3).

Drei Erzieherinnen schreiben explizit den türkischen Familien „eine unheimliche Besorgtheit um das Kind, eine Überbehütetheit“ (Interv. 4) zu, die sie bei deutschen Eltern in vergleichbarer Form noch nicht erlebt hätten: „Wenn ich einer deutschen Mama sage, na ja, motorisch klappt es noch nicht so ganz, [...] dann wird das zwar gehört und ja, ist schon recht und was sie sagt. Bei manchen wird nicht großartig drauf reagiert und bei den türkischen hat man dann schon so dieses Gefühl, oh, ah, mein Schatz, mein Kind, Hilfe, da müssen wir ja was tun. Oder sie nehmen es nicht an und betüddeln trotzdem ihr Kind, [...] mein Schätzle kann doch alles“ (Interv. 4).

Dominanz des Mannes und Zurückhaltung der Frau

Dieses Thema wird von etwa der Hälfte der Befragten angesprochen. Das dominante und beherrschende Auftreten der Väter sowie das unterlegene und schüchterne Verhalten der Frauen werden von den Erzieherinnen überwiegend negativ beurteilt. Während einzelne Erzieherinnen diese Eigenschaften pauschal allen türkischen Familien zuschreiben, nehmen andere eine differenzierte Haltung ein.

Teilweise – so berichten die Fachkräfte – würden sich die Väter bei Beratungsgesprächen oder Elternabenden ihnen gegenüber bestimmend und überlegen verhalten, was sie selbst verunsichere: „Aber die türkischen Väter [...], die sich dann dominanter [...] einmischen. Man hat doch dann und wann das Problem als Erzieherin nur eine Frau zu sein. Und wenn so ein türkischer Papa vor einem steht und sagt, na ja, du kannst mir viel erzählen, tja, dann steht man hilflos da und kann sehr wenig dagegen argumentieren. Und das passiert mir bei deutschen Vätern nicht“ (Interv. 4).

Die türkischen Frauen dagegen werden von diesen Erzieherinnen als „sehr zurückhaltend und sehr hilflos“ (Interv. 10) beschrieben, die sich in Gesprächen völlig zurücknehmen und dem Mann das Wort überlassen. Eine Erzieherin weist aber auch explizit auf Unterschiede in den Geschlechterrollen der türkischen Familien hin: „Wir haben auch welche, wo die Frauen ganz emanzipiert sind [...]. Wir haben aber auch welche, die wirklich verschleiert kommen, und wo dann der Mann das letzte Wort zu sagen hat“ (Interv. 7).

3.2 Kontrastierende Einzelfälle

Nach dieser vergleichenden Analyse des gesamten codierten Interviewmaterials werden nun Einzelfälle vertiefend beschrieben, die sich in ihren Haltungen deutlich unterscheiden. Eine Erzieherin, die eine generalisierende, negativ gefärbte Haltung gegenüber Familien mit türkischem Migrationshintergrund hat, und zwei Erzieherinnen, deren Haltungen überwiegend differenzierend, neutral sind.

Generalisierende, negativ gefärbte Haltung

Die Erzieherin hat eine wenig differenzierte Haltung gegenüber türkischen Migrantenfamilien. Ihre überwiegend verallgemeinernden Aussagen beziehen sich pauschal auf alle oder die Mehrheit türkischer Familien. Zudem implizieren ihre Ausführungen eine fast ausschließlich negative Bewertung.

Diese generalisierende, eher ablehnende Haltung der Erzieherin gegenüber der Gruppe türkischer Migranten wird gleich zu Beginn des Interviews deutlich, als die Erzieherin spontan Assoziationen zu den türkischen Kindern ihrer Gruppe äußert:

„Dass sie, ja wie soll ich sagen, wirklich aus bildungsfernen Schichten kommen. Und ja, dass sie einfach überhaupt nichts vom Leben wissen, von der Welt wissen. Also das ist schon extrem. [...] Wenn die Kinder mit drei Jahren oder auch vier zu uns kommen, dann können die meistens kein Wort Deutsch. Aber auch so fällt auf, dass die einfach überhaupt nichts vom Leben, von der Welt, von irgendetwas wissen. Das ist schon schwierig, sehr schwierig.“

Die Erzieherin nimmt die Sprachkenntnisse allgemein als „ganz, ganz, ganz schlecht“ wahr. So sei es schwierig, „nur ein Gespräch zu führen“ und „ganz einfache Dinge zu vermitteln“. Aber nicht nur der sprachliche Bereich stelle eine Hürde dar. Auch im gesellschaftlichen Leben und im Erledigen alltäglicher Dinge seien „die türkischen Eltern sehr, sehr unbeholfen“, sodass sie „eigentlich mit einem Leben hier in der Großstadt, in einer völlig anderen Kultur, überhaupt nicht zurechtkommen“.

Aus diesem Grund wären die Eltern auch nicht dazu in der Lage, ihre Kinder entsprechend zu fördern und ihnen die notwendige Unterstützung, z.B. für das Erlernen der deutschen Sprache, zu bieten. Diese Erfahrung mache sie nicht in Einzelfällen, sondern erlebe sie „durch die Bank, auch schon in anderen Einrichtungen“. Neben den sprachlichen Defiziten stünden zudem die Erziehungsvorstellungen türkischer Eltern konträr zu deutschen Erziehungs- und Wertvorstellungen, was eine Integration in die deutsche Gesellschaft erschwere:

„Also die Kinder werden einfach oft geschlagen. Die Frauen werden auch oft geschlagen. Das ist einfach so, das sage ich nicht aus Einzelfällen. Das ist allgemein so. Und das entspricht natürlich überhaupt nicht unseren Erziehungsvorstellungen. [...] Mit ihren Wertvorstellungen, ihren religiösen Vorstellungen geraten sie dann natürlich in Widerspruch mit unseren. Schwierig.“ Wegen ihrer Schüchternheit und ihres geringen Selbstbewusstseins seien vor allem türkische Frauen in der Erziehung inkonsequent und könnten ihren Kindern, vor allem den Jungen, keine Grenzen aufzeigen. Auch hier zeigt sich die generalisierende Haltung der Erzieherin: *„Das können nämlich die türkischen Frauen im Allgemeinen überhaupt nicht. Und das ist ein bisschen durch die Bank so. Also da, das sind keine Einzelfälle. Das ist wirklich ganz, ganz häufig so. Das schaffen die irgendwie einfach nicht. Konsequenz zu sein, in keiner Weise. Den Jungs gegenüber noch schlechter wie den Mädchen.“* Die Inkonsequenz und geringe Struktur in der häuslichen Erziehung führe dazu, dass die türkischen Jungen „durch die Bank“ „immer sehr verwöhnt“ seien. Bei den Mädchen dagegen merke man, dass sie „zu Hause viel tun müssen. Also so im Haushalt eben: Tisch decken, Abwaschen, Aufräumen auch oft.

Mehr wie die Jungs. Also ich glaube schon, das kann man schon ein bisschen allgemein sagen. Das ist schon so.“

Zwischen deutschen und türkischen Eltern nimmt die Erzieherin einen „*Riesenunterschied*“ wahr. Während die deutschen Eltern ihrer Gruppe „*alle eine Ausbildung*“ hätten und berufstätig seien, hätten türkische Eltern allgemein ein niedrigeres Bildungsniveau. Dies sei eine Tatsache, die gesellschaftlich und politisch verschleiert würde: „*Es ist einfach so. Ich weiß, dass das kein Politiker ausspricht. Aber es ist ja im Gemüt, deswegen kann ich sagen, jeder denkt es und jeder weiß es, dass die einfach ungebildeter sind. Das ist so. Das ist so.*“

Das niedrige Bildungsniveau der türkischen Familien und ihre Unbeholfenheit in vielen Bereichen würden sich auch auf den Umgang mit ihren Kindern auswirken. Während gemeinsame familiäre Aktivitäten für türkische Kinder eine Seltenheit seien, würden gemeinschaftliche Unternehmen in deutschen Familien regelmäßig vorkommen: „*[deutsche Eltern] unternehmen mit ihren Kindern auch sehr viel. Ich glaube, dass die türkischen Eltern das gar nicht so kennen, mit den Kindern mal in den Zoo zu gehen oder einen Spaziergang zu machen. Oder irgendwo mit der S-Bahn hinzufahren. Im Wald spazieren gehen. Das kennen die nicht.*“

Aufgrund ihrer Sprachprobleme bewertet die Erzieherin den Start in die Grundschule und den Verlauf der weiteren Schullaufbahn bei türkischen Kindern als „*sehr viel schwieriger*“, weil „*die vieles nicht mitkriegen aufgrund ihrer Sprachkenntnisse, was andere mitkriegen*“. Obwohl die Kinder mit türkischem Migrationshintergrund „*genauso intelligent oder nicht intelligent [sind] wie deutsche Kinder auch*“, seien sie „*von Anfang an benachteiligt in jeder Hinsicht*“.

Differenzierte, neutrale Haltung

Die Erzieherinnen 7 und 5 grenzen sich in ihren Haltungen deutlich von der Erzieherin 10 ab. Während Letztere ihre Aussagen der gesamten Gruppe türkischer Migranten zuschreibt, ohne sich interindividuellen Unterschieden bewusst zu sein, zeigen die Erzieherinnen 7 und 5 eine differenziertere Haltung und nehmen die Gruppe türkischer Migranten deutlich heterogener wahr. In ihren Äußerungen wird eine wenig emotional gefärbte, neutrale Grundeinstellung erkennbar.

Auffällig ist, dass die Aussagen dieser Erzieherinnen an keiner Stelle generalisierend sind. Vielmehr werden die türkischen Familien als Individuen betrachtet mit jeweils unterschiedlichen Fähigkeiten, Bräuchen und Einstellungen.

Die Sprachkenntnisse der türkischen Kinder werden beispielsweise als von verschiedenen Faktoren (Alter, Geschwisterkinder) abhängig betrachtet. Ebenso werden die Möglichkeiten türkischer Familien zur Förderung ihrer Kinder differenziert gesehen. Wie bei deutschen Kindern auch sei die häusliche Unterstützung bei manchen ausreichend, während sie bei anderen keineswegs annehmbar und zufriedenstellend sei. Ebenso gäbe es innerhalb der türkischen Migranten Eltern, die eher eine gleichgültige Haltung bezüglich der Förderung ihrer Kinder zeigen würden, während andere besonders ehrgeizig wären.

„Bei manchen Kindern, ja. Bei manchen Kindern reicht es [die Förderung]. Bei manchen Kindern würde ich mir einfach wesentlich mehr wünschen. Aber das ist wie überall. Also das würde ich mir für manche Kinder auch wünschen und das sind keine Migrantenkinder. Aber sonst, die eine Mama, die möchte, dass ihr Kind am besten schon zwei Klassen überspringt. Und die eine sagt, ach, sei erst einmal Kind. Also das ist nicht anders“ (Interv. 7).

Wie die türkischen Kinder unterstützt und gefördert werden, käme auch darauf an, „wie die Eltern selbst aufgewachsen sind und wie wichtig es da war mit der Förderung oder ob es einfach wichtig ist, mein Kind ist gesund und es ist immer gut angezogen, gut ernährt. [...] Oder ob auch gesehen wird, dass die Kinder weiterkommen“ (Interv. 5).

Beide Erzieherinnen nehmen auch Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahr und gehen besonders auf die Rolle der türkischen Frau ein. Sie betonen, dass sie sowohl mit zurückhaltenden, verschleierte Frauen Kontakt hätten wie mit emanzipierten, selbstbewussten Frauen aus der Türkei (Interv. 7).

Auch die Integration türkischer Familien in ihre Tradition und Religion wird differenziert wahrgenommen. So gäbe es *„viele Religionsgruppen, wie bei uns auch“*. Je nach Zugehörigkeit zu einer religiösen Gruppe sei *„das soziale Gefüge oder das Eingebundensein in die Religion unterschiedlich“*. Die Intensität des Eingebundenseins führe zu einem *„freieren oder eben nicht so freien Umgehen mit anderen Menschen nach außen hin“* (Interv. 5).

4. Diskussion

Dieser Beitrag thematisierte Haltungen von Erzieherinnen und Erziehern gegenüber Familien türkischer Herkunft und warf die Frage auf, inwieweit diese durch ethnische Stereotype geprägt sind. Hierzu wurde ein qualitativer Ansatz, in Form einer Befragung durch offene Interviews, gewählt. Es zeigte sich, dass sich in den Aussagen der Erzieherinnen zu Familien mit türkischem Migrationshintergrund stereotype Haltungen finden lassen. In erster Linie bezogen sich diese auf fehlende Deutschkenntnisse, die Bedeutung der Erstsprache, mangelnde Integration und Abgrenzung untereinander, sowie auf eine zu geringe Unterstützung ihrer Kinder und auf eine mangelnde Kommunikationsbereitschaft. Etwas seltener, aber immer noch verhältnismäßig oft wurde auf eine hohe Bedeutung der Schulvorbereitung und Fürsorglichkeit sowie eine Dominanz des Mannes und eine Zurückhaltung der Frauen hingewiesen. Dem Modell von Worchel und Rothgerber (1997) folgend zeigte eine nähere Analyse aber auch, dass ein Teil der Erzieherinnen sehr genau zwischen den Familien differenziert und die Eigenschaften nicht pauschal allen Familien türkischer Herkunft zuschreibt. Stereotype Haltungen, verstanden als übergeneralisierende Zuschreibungen gegenüber ethnischen Gruppen, finden sich in unserer Stichprobe nur in Einzelfällen.

Es muss jedoch bedacht werden, dass hier vermutlich ein zu positives Bild gezeichnet wird. Zum einen lässt sich eine Selektivität der Stichprobe vermuten, denn zwei Erzieherinnen haben die Teilnahme an der Studie verweigert, von denen bekannt war, dass

die Eltern türkischsprachiger Herkunft sich sehr negativ bezüglich der Unterstützung durch diese beiden Erzieherinnen geäußert hatten. Zudem ist davon auszugehen, dass wenig auskunftsbereite Erzieherinnen zu gering repräsentiert sind und das Thema stark sozial erwünschte Antworten provoziert. Möglicherweise wird die eigene Haltung deshalb etwas „beschönigt“. Über die Verbreitung stereotypisierender Haltungen können daher hier keine Aussagen getroffen werden.

Die Konfrontation mit ethnischen Stereotypen wird heute als ein möglicher Faktor angesehen, der zu den geringeren Bildungserfolgen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem beiträgt (Gomolla & Radtke, 2002; Niesel, 2009). Stereotype könnten zum einen über Lehrpersonen durch geringere Leistungserwartungen, die mit niedrigeren Schullaufbahneempfehlungen einhergehen, zum anderen aber auch durch die Wahrnehmung der stereotypisierten Gruppe (stereotype threat) selbst vermittelt werden (Alexander & Schofield, 2008; Walton & Spencer, 2009). Es wird angenommen, dass solche Prozesse bereits im Kindergarten eine Rolle spielen könnten, wenngleich hierzu noch ein erheblicher Forschungsbedarf besteht (Diehm & Kuhn, 2005). Nach den Ergebnissen dieser Studie sind ethnische Stereotype gegenüber Zuwanderern aus der Türkei bei einigen Erzieherinnen tatsächlich vorhanden, andere zeichneten sich aber durch eine differenzierte Haltung aus. Es lässt sich jedoch nicht ausschließen, dass unterschwellig und in verschleiierter Form auch bei ihnen geringere Erwartungen an Kinder mit Migrationshintergrund gestellt und diese Kinder deshalb nicht ihren Fähigkeiten entsprechend von den Erzieherinnen herausgefordert und gefördert werden. Zum Beispiel könnten sich auch in differenzierteren Haltungen negative Erwartungen verbergen, wenn etwa zwischen guten (integrationswilligen) und schlechten (integrationsunwilligen) Migranten unterschieden wird. Weitere Forschung ist hierzu dringend erforderlich.

Es bleibt eine offene Frage, wie es auf Kinder im Vorschulalter wirkt, wenn sie auf stereotype Vorstellungen treffen. Werden hier bereits Grundlagen für ethnische Kategorisierungen gelegt, die vielleicht später zu einer besonderen Anfälligkeit für stereotype threat führen? Bisher gibt es lediglich Hinweise, dass sich ein Bewusstsein über ethnische Stereotype erst mit zunehmendem Alter entwickelt. Jedoch kann bereits ein Teil der Kinder im Alter von 6 Jahren individuelle Stereotype erkennen und ist sich bewusst über die Verbreitung von Stereotypen. Kinder aus stereotypisierten ethnischen Gruppen haben dieses Bewusstsein schon früher (15% im Alter von 6 Jahren gegenüber 7% bei Kindern aus nicht-stigmatisierten Gruppen, McKown & Weinstein, 2003). Studien zur Wirkung ethnischer Stereotype im vorschulischen Alter fehlen bisher gänzlich. Dies dürfte mit Schwierigkeiten bei der Messung stereotypisierender Vorstellungen und Handlungen, aber auch bei der Messung der Wirkung derselben zu tun haben. Durch Befragungen lässt sich die tatsächliche Bedeutung von ethnischen Stereotypen im Kindergarten nur bedingt erfassen. Vielmehr wären Beobachtungen des Kindergartenalltags notwendig, durch die die alltäglichen Interaktionssituationen zwischen Erzieherinnen und Kindern, aber auch zwischen den Kindern selbst systematisch erfasst werden.

Weiterhin bleibt unklar, wie die Herausbildung ethnischer Stereotype im Kindergartenalltag am sinnvollsten verhindert werden kann. Ethnische Stereotype könnten nicht

nur auf Seiten der Erzieherinnen, sondern auch innerhalb der Peer Group zum Tragen kommen. Die Erweiterung von domänenspezifischem Wissen der Kinder bezüglich Zuwanderern aus anderen Ländern könnte hier ein Weg sein, die Fähigkeit zu differenzieren zu erhöhen und damit stereotypen Vorstellungen entgegenzuwirken. Eine Studie zur Effektivität von multikulturellen Förderprogrammen und interessengeleiteten Curricula, in Bezug auf das domänenspezifische Wissen und die Entwicklung von Einstellungen gegenüber ethnischen Gruppen im vorschulischen Alter, zeigt, dass Kinder aus Einrichtungen mit multikulturellen und interessengeleiteten Curricula eine differenziertere Sichtweise auf ethnische Gruppen haben als Kinder aus anderen Einrichtungen (Perkins & Mebert, 2005). Bevor dieses domänenspezifische Wissen an die Kinder vermittelt werden kann, bedarf es aber zunächst einer Erweiterung des domänenspezifischen Wissens auf Seiten der Erzieherinnen und Erzieher bzw. Kindheitspädagoginnen und -pädagogen. Obwohl ein Teil der Erzieherinnen dieser Interviewstudie ein sehr differenziertes Bild türkischer Kinder und deren Familien hatte, finden sich dennoch auch Erzieherinnen, die sich durch eine sehr generalisierende Haltung auszeichneten, wie in der kontrastierenden Analyse deutlich wurde. Darüber hinaus könnte es eine nicht unerhebliche Dunkelziffer an Erzieherinnen geben, die eine undifferenzierte Haltung gegenüber türkischen Familien haben, was sich an den Verweigerungen zur Interviewteilnahme ablesen lässt. Beim hier gewählten Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse handelt es sich zudem um eine eher klassifizierende Analyse, die nur bedingt in der Lage ist, implizite Wissensbestände und latente Deutungsmuster zu rekonstruieren. Es bleibt daher unklar, auf welches Wissen Erzieherinnen ihr Handeln gegenüber Kindern mit Migrationshintergrund gründen. Dies sollte in tiefergehenden Studien zukünftig untersucht werden, um daraus auf notwendige Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu schließen, die in der Qualifikation von Pädagoginnen und Pädagogen in der frühen Kindheit zur Anwendung kommen sollten. Eine Auseinandersetzung mit dem Thema Migration ist im Rahmen der Ausbildung zur Kindheitspädagogin bzw. zum Kindheitspädagogen an Fachhochschulen angesichts steigender Anteile an Kindern mit Migrationshintergrund unbedingt erforderlich. Dazu gehören eine Vermittlung von Wissen über Sprachentwicklung in der Erst- und Zweitsprache, eine Auseinandersetzung mit der Lebenssituation von Familien mit Migrationshintergrund und ihren Hintergründen und nicht zuletzt die Schaffung eines Bewusstseins für Stereotype. Durch diese Wissenserweiterung können angehende Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Bereich der frühen Kindheit eine differenzierte Sichtweise auf Familien mit Migrationshintergrund entwickeln und überpauschalisierende Haltungen abbauen. Damit können sie auf einen angemessenen, unvoreingenommenen Umgang mit Kindern mit Migrationshintergrund vorbereitet werden.

Literatur

- Alexander, K. M., & Schofield, J. W. (2008). Understanding and mitigating stereotype threat's negative influence on immigrant and minority students' academic performance. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft* (48), 529-552.
- Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., & Krämer, A. (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: Die Kompetenzen der Lehrpersonen. *Zeitschrift für Pädagogik, 51. Beiheft*, 250-266.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildungsbericht 2010: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baltes, B. B., & Rudolph, C. W. (2010). Examining the effect of negative Turkish stereotypes on evaluative workplace outcomes in Germany. *Journal of Managerial Psychology, 25*(2), 148-158.
- Becker, B. (2009). Welche Kinder gehen früher in den Kindergarten? Ein Vergleich zwischen deutschen und türkischen Familien. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 29*(4), 387-402.
- Bellin, N. (2009). *Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung: Mehrebenenanalysen zum Sprach- und Leseverständnis von Grundschulern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Chang, D. F., & Demyan, A. (2007). Teachers' stereotypes of Asian, Black, and White students. *School Psychology Quarterly, 22*(2), 91-114.
- Cole, B., Matheson, K., & Anisman, H. (2007). The moderating role of ethnic identity and social support on relations between well-being and academic performance. *Journal of Applied Social Psychology, 37*(3), 592-615.
- Crul, M., & Vermeulen, H. (2003). The Second Generation in Europe: The Integration of Migrant Youth in Six European Countries. *International Migration Review, 37*(4), 965-986.
- Deaux, K., Bikmen, N., Gilkes, A., Ventuneac, A., Joseph, Y., Payne, Y. A., & Steele, C. (2007). Becoming American: Stereotype Threat Effects in Afro-Caribbean Immigrant Groups. *Social Psychology Quarterly, 70*(4), 384-404.
- Diehm, I., & Kuhn, M. (2005). Ethnische Unterscheidungen in der frühen Kindheit. In F. Hamburger, T. Badawia & M. Hummerich (Hrsg.), *Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft* (S. 221-231). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dietrich, I. (2001). Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (S. 59-72). Opladen: Leske und Budrich.
- Ditton, H., & Krüsken, J. (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9*(3), 348-372.
- Downey, D. B., & Pribesh, S. (2004). When Race Matters: Teachers' Evaluations of Students' Classroom Behavior. *Sociology of Education, 77*(4), 267-282.
- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D., & Brewer, D. J. (1995). Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review, 48*(3), 547-561.
- Erensü, S., & Adanali, Y. (2004). Turkey in the eye of the beholder: tracking perceptions on Turkey through political cartoons. *Kontur, 13*(10), 58-72.
- Faust, G. (2005). Übergänge in den Sekundarbereich. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 291-296). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (4. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Fuchs-Rechlin, K. (2010). Engpass beim Personal. *DJI Bulletin, 90*(2), 8-11.

- Ganter, S. (1997). *Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung* (Arbeitspapiere des Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung). Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.
- Gogolin, I. (2003). Chancen und Risiken nach PISA über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem* (S. 33-50). Opladen: Leske und Budrich.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Harazd, B. (2007). *Die Bildungsentscheidung: Zur Ablehnung der Schulformempfehlung am Ende der Grundschulzeit*. Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 7. Münster: Waxmann.
- Heath, A., & Birnbaum, Y. (2007). Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-305.
- Heinze, A., Herwartz-Emden, L., & Reiss, K. (2007). Mathematikkenntnisse und sprachliche Kompetenz bei Kindern mit Migrationshintergrund zu Beginn der Grundschulzeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(4), 562-581.
- Herman, M. R. (2009). The Black-White-Other Achievement Gap: Testing Theories of Academic Performance Among Multiracial and Monoracial Adolescents. *Sociology of Education*, 82(1), 20-46.
- Huls, E. (2000). Power in Turkish migrant families. *Discourse & Society*, 11(3), 345-372.
- Kahraman, B., & Knoblich, G. (2000). „Stechen statt sprechen“: Valenz und Aktivierbarkeit von Stereotypen über Türken. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31(1), 31-43.
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Kolinsky, E. (2000). *Deutsch und türkisch leben: Bild und Selbstbild der türkischen Minderheit in Deutschland* (German linguistic and cultural studies, Bd. 4). Oxford/Berlin/Bern: Peter Lang.
- Kratzmann, J. (2011). *Türkische Familien beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule: Einschulungsentscheidungen in der Migrationssituation*. Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 32. Münster: Waxmann.
- Kristen, C. (2006). Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 58(1), 79-97.
- Leyendecker, B., Yağmurlu, B., Citlak, B., Dost, A., & Harwood, R. (2009). Langfristige Sozialisationsziele von migrierten und nicht-migrierten Müttern in der Türkei und in Deutschland: Der Einfluss von Bildung, Kultur und Migrationserfahrungen. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.), *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter* (S. 169-181). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (8. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- McKown, C., & Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child Development*, 74(2), 498-515.
- Nauck, B. (2004). Interkultureller Kontakt und intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In Y. Karakaşoğlu & J. Lüddecke (Hrsg.), *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis*. Ursula Boos-Nünning zum 60. Geburtstag (S. 229-248). Münster: Waxmann.
- Niesel, R. (2009). Endlich ein Schulkind? Identitätsentwicklung und Migration am Beginn der Bildungsbiographie. In H. Knauf (Hrsg.), *Frühe Kindheit gestalten. Perspektiven zeitgemäßer Elementarbildung* (S. 75-88). Stuttgart: Kohlhammer.
- Perkins, D. M., & Mebert, C. J. (2005). Efficacy of multicultural education for preschool children – A domain-specific approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 497-512.

- Pohlmann, S. (2009). *Der Übergang am Ende der Grundschulzeit: Zur Formation der Übergangsempfehlung aus der Sicht der Lehrkräfte* (Empirische Erziehungswissenschaft, Bd. 17). Münster: Waxmann.
- Reich, S., & Spitzner, F. (2009). Veränderung stereotyper Wahrnehmung durch Ethno-Soaps: Eine Untersuchung am Beispiel der Serie Türkisch für Anfänger. In T. Petersen & C. Schwen-der (Hrsg.), *Visuelle Stereotype* (S. 44-57). Köln: Halem.
- Sauer, M., & Halm, D. (2009). *Erfolge und Defizite der Integration türkeistämmiger Einwanderer: Entwicklung der Lebenssituation 1999 bis 2008* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (GWV).
- Schepker, R., & Eberding, A. (1996). An empirically based discussion about stereotypes of girls of Turkish origin. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(1), 111-126.
- Schofield, J. W., Alexander, K. M., Bangs, R., & Schauenburg, B. (2006). *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg: Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie* (AKI-Forschungsbilanz, Bd. 5). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.
- Schultz, T. (2001). Typisch türkisch, typisch deutsch: Stereotype unter türkischen Migranten in Deutschland. *Zeitschrift für Türkeistudien*, 14(1-2), 207-227.
- Segeritz, M., Walter, O., & Stanat, P. (2010). Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(1), 113-138.
- Sievers, I. (2009). *Individuelle Wahrnehmung, nationale Denkmuster: Einstellungen deutscher und französischer Lehrkräfte zu Heterogenität im Unterricht*. Frankfurt a.M.: Brandes & Appel.
- Sprietsma, M. (2009). *Discrimination in Grading? Experimental Evidence from Primary School* (ZEW Discussion Paper Nr. 09-074). Mannheim: Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH. <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp09074.pdf> [27.09.2011].
- Steele, C. M. (1997). A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity and Performance. *American Psychologist*, 52(6), 613-629.
- van der Slik, F., Driessen, G., & de Bot, K. (2006). Ethnic and Socioeconomic Class Composition and Language Proficiency: a Longitudinal Multilevel Examination in Dutch Elementary Schools. *European Sociological Review*, 22(3), 293-308.
- Walton, G. M., & Spencer, S. J. (2009). Latent Ability: Grades and Test Scores Systematically Underestimate the Intellectual Ability of Negatively Stereotyped Students. *Psychological Science*, 20(9), 1132-1139.
- Worbs, S. (2003). The Second Generation in Germany: Between School and Labor Market. *International Migration Review*, 37(4), 1011-1038.
- Worchel, S., & Rothgerber, H. (1997). Changing the stereotype of the stereotype. In R. Spears (Hrsg.), *The social psychology of stereotyping and group life* (S. 72-93). Oxford: Blackwell.

Abstract: The contribution takes up the discussion on the significance of stereotypes towards children with migration background regarding their educational achievement. On the basis of 10 qualitative interviews with kindergarten teachers from the BiKS-Study, the authors inquire into the question of in how far these teachers' attitudes reveal stereotypes towards children with Turkish migration background and their families. The content-analytical evaluation and comparative analysis of these interviews is carried out on the basis of a model which considers stereotypes to be multi-dimensional constructs. The results of the comparative analysis are reported and a comparison of extreme groups illustrated by two contrasting cases is outlined. The analyses reveal highly differentiated attitudes among kindergarten teachers, stereotypical attitudes are found only sporadically.

Anschrift des Autors/der Autorin

Dr. Jens Kratzmann, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, BiKS-Projekt, Luitpoldstraße 5,
96045 Bamberg, Deutschland
E-Mail: jens.kratzmann@uni-bamberg.de

Dr. Sanna Pohlmann-Rother, Otto-Friedrich-Universität Bamberg, Lehrstuhl für Grundschul-
pädagogik und -didaktik, Markusstraße 8a, 96047 Bamberg, Deutschland
E-Mail: sanna.pohlmann-rother@uni-bamberg.de